Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9970394
Centre d'intérêt: 320

Lévesque, Marcienne.

"Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal" / Marcienne Lévesque.
Repères, ISSN 0821-1388 ; no 11, 1989, p. 91-99.

Bibliogr.: p. 99.

Descripteur(s): Formation des enseignants • Micro-enseignement • Historique • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation

L'étude montre une analyse historique de l'évolution du micro-enseignement depuis son introduction en 1969 à l'Université de Montréal. Jusqu'en 1973, l'étudiant est placé dans des situations d'essais sans risque véritable pour les élèves. Il donne de courtes leçons et reçoit un feedback rapide de ses pairs et conseillers. En 1973, le micro-enseignement devient obligatoire au certificat et vise, d'une part, le développement d'habilités pour saisir la complexité du phénomène de l'enseignement et, d'autre part, une meilleure connaissance de soi. Cette période est marquée par l'exploration de pratiques diversifiées de bi les
contrecoups des coupures budgétaires.

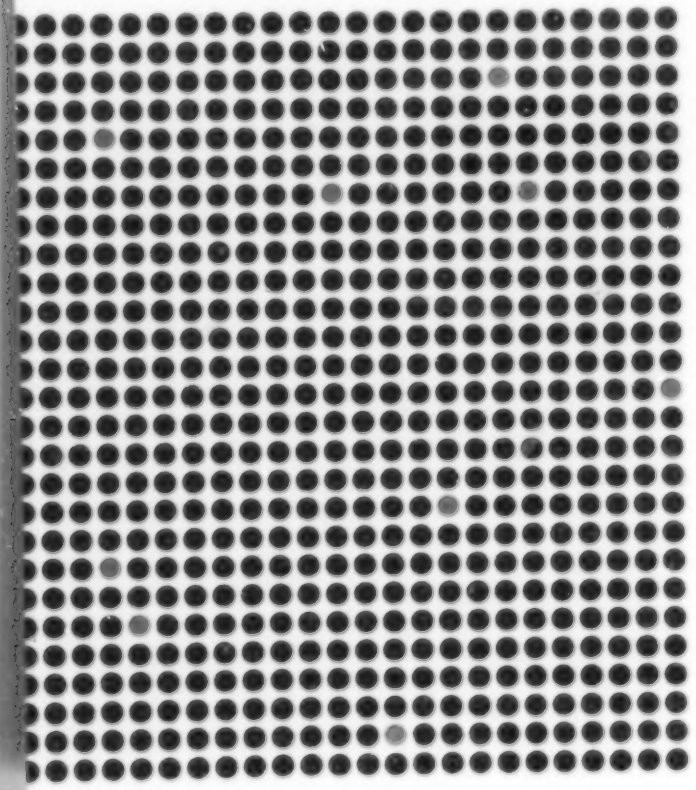
Type de document: r

EDUQ
8970394

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION



COLLECTIF SUR LA FORMATION PRATIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
Sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson

NUMÉRO 11

repères
ESSAIS EN ÉDUCATION

Collectif, sur la formation pratique
des enseignants du secondaire

Sous la direction de Marcienne Lévesque
et Yves Poisson.

Cette publication a été rendue possible
grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R.
pour l'aide et le soutien à la recherche.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Dépôt légal: 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0821-1388

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION
Marcienne Lévesque et Yves Poisson 5

I - SURVOL HISTORIQUE

1. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle
Thérèse Hamel 13

2. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'
M'Hammed Mellouki 39

3. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal
Monique Lebrun 73

II - REGARDS SUR DES PRATIQUES

4. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal
Marcienne Lévesque 91

5. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval
Yves Poisson 101

6. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire
Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert 121

7. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue
Gisèle Maheux et collaborateurs 137

8. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski
Yolande Tremblay 153

9. Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal)
Marcel Boisvert 171

TABLE DES MATIERES (suite)

Page

III - ÉTUDES EXPLORATOIRES

10. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants
Marcelle Hardy 189

11. L'efficacité des modèles en formation des maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 205

12. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 229

13. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire
Colette Gervais 241

IV - UN PROGRAMME RÉNOVÉ

14. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs
Hélène Hensler et André Beaucheene 271

La politique éditoriale de Repères, essais en éducation 295

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 297

INTRODUCTION

Plus de vingt années se sont écoulées depuis le transfert aux universités de la formation des enseignantes et des enseignants du Québec. Depuis, de nombreux rapports, enquêtes, fiches techniques et recommandations provenant du Ministère de l'Éducation, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou d'ailleurs ont souvent pointé les lacunes de la formation des maîtres et ont tenté d'en identifier les causes. Cette abondante documentaton a dressé toute une liste de mesures à prendre pour assurer une meilleure formation à ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. Elle a laissé plus rarement paraître des textes portant sur la réalité de cette formation dans les universités québécoises; particulièrement si l'on s'intéresse à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire.

Sans chercher à brosser un tableau exhaustif de cette formation, l'objectif fixé à ce numéro thématique de la revue Repères fut de mieux faire connaître certains aspects de la formation des maîtres du secondaire en abordant le thème sous l'angle du développement professionnel. Cette dimension, le plus souvent identifiée par des activités qui placent les stagiaires en formation initiale ou continue dans des pratiques simulées ou réelles d'enseignement, nous paraît être le lieu d'intégration de toute la formation.

Conscients de la complexité et des limites de cette formation des maîtres du secondaire - couvrant l'équivalent d'une seule année universitaire - nous avons voulu recueillir des points de vue, des récits d'expérience, des descriptions d'activités, des analyses socio-historiques, auprès de professeurs et de chercheurs qui œuvrent dans ce domaine dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation. Les auteures et auteurs ont interprété le thème à la lumière de leur expérience et par ce fait, leur texte reflète, on le comprendra, une partie de la réalité concernée.

Conformément aux intentions premières, les articles se regroupent d'abord sous l'angle socio-historique, ensuite sous l'angle

des pratiques et enfin sous celui de la recherche dans le sens restreint d'études exploratoires. Le dernier texte fut choisi pour clore le recueil parce qu'il s'inscrit comme une réflexion autour d'un programme et qu'en ce sens il laisse présager le développement d'un modèle intégré de formation.

Ainsi, en première partie, Thérèse Hamel, s'appuyant à l'approche socio-historique, décrit et analyse les programmes de formation des enseignants qui ont prévalu au Québec jusqu'à la fin des années soixante. Elle fait voir le débat entre les partisans d'une formation disciplinaire valorisant le "quoi" enseigner et les partisans d'une formation pédagogique valorisant le "comment" enseigner. L'on voit alors que plusieurs questions qui sont actuellement posées à la formation des maîtres du secondaire sont enracinées dans le passé. M'Hammed Mellouki, pour sa part, partant d'une époque plus récente, explore le rôle prépondérant que la psychologie scientifique a joué dans la conception des programmes de formation des enseignants entre les années 1930 et 1960. Monique Lebrun, en se basant sur des données descriptives, brosse un tableau de la formation pratique des maîtres à l'Université du Québec à Montréal depuis 1969. L'on constate que le débat "matière" - "pédagogie" est toujours d'actualité. Le problème, tel que posé, devrait amener les responsables de la formation des maîtres du secondaire à réfléchir et à trouver des solutions originales qui favorisent chez les enseignants l'intégration de leurs connaissances et de leurs habiletés.

La deuxième partie intitulée Regards sur des pratiques regroupe six articles qui, par des incursions au coeur des vécus de formation, cherchent à faire connaître les solutions explorées par plusieurs centres universitaires québécois afin de répondre aux besoins et exigences de leur environnement.

Marcienne Lévesque montre comment la formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal innovait, voilà vingt ans, en adaptant le microenseignement en pays francophone. Cette méthode devait transformer la préparation aux stages et influencer toute la formation pratique. En relatant la petite histoire, l'auteure

fait voir le rôle des grands courants de la pédagogie expérimentale et scientifique issus des États-Unis.

Yves Poisson rend ensuite compte de la démarche qu'il a suivie pour développer un Laboratoire de simulation de l'enseignement à l'Université Laval. Ce laboratoire a été planifié dans le but de faciliter la formation pratique des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire ou collégial. L'approche développée, tout en s'inspirant largement du microenseignement, le transforme à bien des égards. C'est cet aspect novateur que l'auteur met en relief en rappelant que les étudiants-maîtres ne sont pas uniquement appelés à pratiquer des savoir-faire pédagogiques mais également incités à développer leurs idées sur tout ce qui touche l'enseignement.

Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert présentent les objectifs de recherche du GRAPE (Groupe de recherche en analyse des pratiques éducatives). Ils examinent les orientations de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi de même que les objectifs des stages et leur évaluation; ils se basent surtout sur les Carnets du stagiaire utilisés depuis plusieurs années. De l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Gisèle Maheux et ses collaborateurs Pierre Laliberté et Lucie Riopelle nous font partager la démarche de développement professionnel d'enseignantes en exercice inscrites à la Maîtrise en éducation. Cet article met en relief comment la recherche-action et la réflexivité, qui sont de plus en plus utilisées en formation à l'enseignement, sont également d'un grand intérêt dans un contexte de perfectionnement. Yolande Tremblay de l'Université du Québec à Rimouski, montre comment son institution universitaire tente de répondre, par l'enseignement à distance, aux besoins particuliers d'un vaste territoire. Elle met en lumière l'importance des clientèles en éducation par rapport aux autres secteurs à l'UQAR et cerne les habiletés à développer dans une démarche articulée autour d'activités médiatisées. C'est à Marcel Boisvert que revient le dernier article de la deuxième partie. Il décrit une expérience de préceptorat que le Certificat en enseignement secondaire ou collégial de l'Université de Montréal offre à ses étudiants-maîtres en collaboration avec différents services sociaux. Ce stage vise à permettre à l'étudiant-

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendent compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance et qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteures ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

grilles d'évaluation qui précisent les objectifs à atteindre et qui intègrent l'évaluation formative.

Nous avons retenu une quatrième partie dans l'intention de faire ressortir la réflexion que Hélène Hensler et André Beauchesne font à propos du programme de formation des maîtres du secondaire à l'Université de Sherbrooke. Ce retour sur un programme rénové pose des jalons pour un modèle axé sur l'intégration des savoirs.

L'on constate après lecture que si les textes reflètent l'influence dominante du modèle anglo-saxon, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques originales ont été développées au Québec pour répondre aux besoins particuliers des régions. Bien qu'il reste encore long à parcourir pour que toutes les activités des programmes de formation soient orientées et harmonisées en fonction de la classe - le véritable lieu des apprentissages scolaires - les pratiques mises à jour démontrent autant d'intérêt pour la maîtrise d'habiletés, de procédés et de techniques que pour le développement de l'enseignant en tant que professionnel.

Ce numéro de Repères a été écrit par des artisans de la formation des maîtres du secondaire. Tous les départements et facultés des sciences de l'éducation ont été sollicités. À une ou deux exceptions près, au moins un texte témoigne d'activités - réalisées, en cours ou en devenir - pour chacun des centres de formation. Malheureusement, l'acquiescement de départ de quelques intervenants en formation des maîtres anglophones ne s'est pas concrétisé, limitant ainsi notre tour d'horizon. Cependant, nous considérons ce collectif comme un premier coup de sonde qui nous a permis de détecter un filon rempli de promesses et qu'il faudra désormais exploiter. En mettant en commun leurs points de vue, les collaboratrices et collaborateurs de ce recueil ont jeté les bases d'un groupe d'intérêt pour une meilleure qualité de la formation des maîtres du secondaire.

Nous étions conscients en suscitant cet ouvrage, qu'il ne pourrait répondre à toutes les questions actuellement posées aux responsables et intervenants de la formation des maîtres du secondaire

au Québec. Peut-on croire, par exemple, qu'une formation d'une année arrimée à une formation disciplinaire dont l'objectif n'est pas la préparation à l'enseignement, puisse suffire à préparer des professionnels pour une tâche aussi complexe que celle de former les jeunes qui auront assez confiance en eux pour construire le Québec de demain? N'y a-t-il pas une distance trop grande entre l'Université et l'École? Les deux années de probation des débutants sont-elles un réel prolongement et une consolidation de la formation universitaire? Le développement des grands adolescents et jeunes adultes du collégial est-il si achevé qu'il ne nécessite pas d'exigences au plan de la formation pédagogique initiale pour les enseignantes et enseignants de ce niveau? Voilà autant de questions et d'autres encore que nous aurions aimé traiter. Néanmoins, nous estimons que notre modeste objectif d'explorer la réalité de la formation des maîtres était valable et important et nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'atteindre.

Marcienne Lévesque et Yves Poisson

VINGT ANS DE MICROENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Marcienne Lévesque
Université de Montréal

La formation des maîtres a connu des transformations importantes au Québec durant les années 1960 à 1970. Elle a réalisé, pour ainsi dire, sa propre révolution tranquille marquée par l'abolition des Écoles Normales et sa prise en charge par l'Université. L'effervescence dans ce domaine ne s'est pas manifestée qu'au Québec. Elle est une conséquence des bouleversements scientifiques d'alors, concrétisant une certaine avance des Russes par le lancement réussi de Spoutnik (en 1957), interprété par les Américains comme un échec de leur système éducatif. Bientôt, les subventions provenant des fonds publics ou des fondations privées se font plus généreuses et c'est dans ce contexte, que le Département d'Éducation de l'Université Stanford (CA) s'engage dans un programme de recherche en formation des maîtres. Le microenseignement sous le leadership de D.W. Allen commence à prendre forme. La technique, grâce aux étudiants étrangers inscrits à ce moment-là au doctorat (Ph.D.) en éducation à Stanford, connaîtra, en dix ans, une expansion quasi mondiale.

Le texte qui suit, propose une analyse du microenseignement à l'Université de Montréal, dans une perspective historique. Cette dernière montre une évolution marquée par trois générations de microenseignement en vingt ans de pratique, chacune disposant de ressources différentes et ayant ses caractéristiques propres, mais dont les objectifs ne s'écartent jamais vraiment, au 1er cycle, du maintien et du développement d'un stage centré sur les compétences de base.

1. Le microenseignement classique

Au printemps 1968, lorsque le jeune docteur en sciences de l'éducation, Marc Gagnon, fait son entrée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, c'est pour y adapter le programme de recherche en formation des maîtres qu'il a vécu à Stanford. Il lui faudra presque un an pour organiser le premier micro-enseignement qui débutera à l'été 1969.

Il s'agit en fait d'un programme - la maîtrise ès arts enseignement (secondaire) - qui intègrera la nouvelle technique de formation. Pour son implantation, la Faculté disposera d'une généreuse subvention qui sera consacrée, en bonne partie, à l'achat d'équipement audiovisuel supervisé par le Service du même nom. L'on s'appliquera à reproduire assez fidèlement l'expérience de Stanford. Ainsi, la petite école St-Germain, sise juste à côté des locaux de la Faculté, deviendra le centre où l'on montera les laboratoires pour l'été. Cette saison permettra de recevoir des adolescents en vacances qui, contre légère rémunération, viendront former les micro-classes nécessaires aux pratiques. Les stagiaires, à l'automne qui suit, seront reçus dans les écoles secondaires, après entente avec la CECM, pour continuer leur formation en contexte réel. Ils assumeront alors un enseignement supervisé à temps partiel, sous la forme d'un internat rémunéré. Cet internat professionel pour des étudiants à la maîtrise en éducation au secondaire se comparait en quelque sorte, à l'internat en médecine.

Dans le contexte d'un programme de formation au 2e cycle, l'excellente formation disciplinaire des étudiants et leur nombre relativement restreint, les ressources matérielles généreuses, l'implication des commissions scolaires environnantes, l'appui de la direction de l'Université et la qualité de l'équipe professorale permettront au microenseignement d'acquérir ses lettres de noblesse. L'expérience recevra une bonne couverture des médias.

Malheureusement, cette formation théorique intégrée au milieu scolaire sera de courte durée. Les pressions du Syndicat des enseignants qui s'objecte à l'internat, qu'il considère comme une

entrave à l'emploi des enseignants, pèseront lourd dans la décision du retrait, par l'Université, de la subvention aux internes. C'est la fin de ce programme de recherche.

Au début de septembre 1973, le microenseignement s'il n'a pas changé de facture, n'est plus le chaînon vital de l'expérience. Son efficacité auprès des étudiants étant toutefois acquise, il ne disparaîtra pas après le départ de celui qui l'a mis sur pied.

Pour caractériser sommairement le microenseignement de Stanford, il faut retenir que ses premiers fondements théoriques étaient basés sur la modification du comportement pour promouvoir la formation et l'entraînement à l'enseignement. Dès 1963 (Allen & Ryan, 1969), le laboratoire est créé pour réduire la complexité de la situation réelle de l'enseignement en plaçant les étudiants dans des situations d'essais sans risque véritable pour les élèves. Ils donnent des micro-leçons (de 5 à 10 minutes) à des petits groupes (6 à 8 élèves) en pratiquant des habiletés identifiées comme fondamentales dans le comportement d'un enseignant. Ils reçoivent un feedback rapide de leurs pairs et conseillers puisqu'ils revoient et analysent leur performance au cours du même atelier. Ils ont l'occasion, dans l'atelier suivant de reprendre la leçon avec d'autres élèves pour l'améliorer. À l'Université de Montréal ce modèle a été maintenu. L'habileté à pratiquer était discutée lors d'un séminaire où l'on utilisait parfois des "exemples" de performances, sur vidéo - réalisés en classes réelles ou en simulation - pour favoriser la compréhension du concept. Ce micro-enseignement avait une approche spécifique du comportement global lors des stages en milieu naturel. Il faut se rappeler, comme le disent McGarvey & Swallow (1986) que le micro-enseignement fut une technique qui s'est ajoutée au répertoire des méthodes de formation des maîtres et ne fut pas une substitution à l'expérience des stages dans les écoles. C'est ce même esprit qui a prévalu et qui prévaut encore au microenseignement de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

2. L'influence de la psychologie humaniste

Comme ce fut le cas ailleurs, à l'instar de ce qui se passe en Angleterre et en Australie par exemple, le microenseignement de la Section d'enseignement secondaire et collégial a évolué. La technique s'avère extrêmement souple et flexible, si on en juge par la prolifération de la recherche sur le microenseignement entre 1967 et 1975. Partout on l'adapte à des conditions différentes, selon les ressources dont on dispose et selon la conception de la formation des maîtres que l'on adopte.

En 1973, les fonds sont réduits considérablement, mais les équipements sont en place et un matériel didactique de base est validé. Quelques professeurs, qui s'étaient investis avec conviction dans le microenseignement de la première heure, admettent qu'il faut continuer d'intégrer la méthode à la formation des maîtres du secondaire et du collégial qui exige seulement une année d'études pédagogiques. La densité de la formation force justement à un contact rapide et intense avec la réalité complexe de l'enseignement au secondaire. Le microenseignement devient donc un cours obligatoire du certificat (nommé C.ENS. par les initiés) qui poursuivra alors, essentiellement, deux objectifs. Le premier restera centré sur le développement de certaines habiletés pour saisir la complexité du processus enseignement/apprentissage, pendant que le second mettra le petit groupe à profit dans l'approfondissement de la connaissance que l'étudiant-maître a de lui-même en tant qu'agent responsable de la communication dans la classe.

Cette période, qui ira jusqu'au début des années 80, verra une pratique du microenseignement fort diversifiée. Les professeurs Viateur Lemire et Valmont Ouellet, Marthe Demers et Michel Beraneck et quelques autres, secondés par des étudiants des 2e et 3e cycles, souvent enseignants en exercice, sélectionnés après analyse de dossier et entrevues, tous, expérimenteront la technique et chacun à sa manière l'enrichira.

Sur une pratique de près de dix ans, l'exploitation de la méthode varie. Le conseiller ou la conseillère du microenseignement

devient une sorte de chef d'équipe qui a une responsabilité de chargé de cours. Il est plus libre face à l'exploitation du temps et au choix des habiletés à développer. Dans certaines équipes, la reprise est jugée sans intérêt; les leçons passent de 5 minutes à 10 et parfois à 20 minutes. Dans quelques rares cas l'on juge, soit compliqué soit insatisfaisant, l'apport des élèves du secondaire et l'on croit, qu'en regard des objectifs poursuivis, le jeu de rôle est plus productif. En même temps que change la pratique, les fondements théoriques deviennent plus éclectiques. Si encore aujourd'hui, l'inspiration behavioriste demeure, car elle est la base même de la technique, il n'en demeure pas moins que cette deuxième génération du micro-enseignement s'inspire aussi de la psychologie humaniste dans la foulée de l'approche non directive de Carl Rogers (1966) ou de celle des théories de la communication, pour une analyse plus approfondie des micro-leçons lors des séances de feedback. L'on est conscient que le rôle de l'enseignant est en mutation. Les théories sur l'animation des groupes mettent l'accent sur de nouveaux comportements du maître-animateur qui transforment la gestion de la classe.

C'est aussi l'époque de la recherche sur l'observation systématique de l'enseignement, dominée par les travaux de Flanders (1970) sur les types d'influence exercée par le comportement verbal du maître sur le comportement verbal des élèves. Ces travaux postulent que l'influence indirecte, définie au moyen d'indices, favorise la participation de l'élève. Les recherches appliquant ces techniques sont souvent faites à l'aide d'enregistrements vidéoscopiques qui fournissent plusieurs exemples illustrant les habiletés choisies pour les pratiques du microenseignement. Enfin, il faut dire que ces apports théoriques sont nourris par le maintien, au 2e cycle (M.Ed. en enseignement secondaire et collégial) d'un cours sur la supervision suivi par la majorité de ceux et celles qui deviendront conseillers ou conseillères du microenseignement.

Cette deuxième génération de pratiques connaîtra quand même quelques difficultés. Peu à peu les différences s'accentueront entre les équipes, la part faite à la théorie en didactique générale fluctuant, la subjectivité dans l'interprétation des critères d'évalua-

tion frustre certaines équipes pendant que l'importance accordée au journal de bord s'effrite.

Ainsi, une certaine disparité entre les équipes finit par faire perdre de vue l'objectif ultime poursuivi pour l'ensemble des étudiants. Les styles fort différents d'encadrement qui se développent au sein des équipes rapprochent certaines pratiques de la dynamique de groupe: l'on s'attarde au fonctionnement du groupe au détriment du développement professionnel visé par la pratique d'habiletés pédagogiques. C'est un peu le renversement de la vapeur par rapport à la première génération où le focus est orienté sur le comportement observable de l'enseignant, sur son savoir-faire. Ici, c'est sa personne, son savoir-être qui est considéré en premier et le conseiller se transformant en thérapeute. Ce qu'il faut souligner toutefois, pendant ces dix années au moins, c'est que l'exploration des pratiques diversifiées du microenseignement a été possible parce que les fonds consentis restèrent assez importants pour que deux ou trois professeurs, pendant la durée du stage, y consacrent le quart de leur charge de cours (3 crédits). Ils avaient sous leur responsabilité la supervision de quatre ou cinq équipes de sept ou huit étudiants-maîtres chacune. Les conseillers de ces équipes conservent leur statut de chargé de cours jusqu'au début des années 80.

3. La lutte pour la survie

La troisième génération de pratiques du microenseignement qui s'installera alors m'est plus familière, car c'est à ce moment-là que je m'implique dans cette activité. Malheureusement j'y suis arrivée au début des années 80 lorsque le spectre de la crise financière grandit à l'Université et menace la survie du microenseignement à la Faculté.

En réalité, à cette époque, si l'on compare le coût de ce stage à celui d'autres stages cliniques, ailleurs dans l'Université et considérant le nombre d'étudiants qui en profitent (plus de 150), le coût du microenseignement est fort raisonnable. Mais qu'à cela ne tienne, l'heure du couperet a sonné. Les étudiants sont alors consultés

sur des activités de remplacement. Leur réaction est claire. Ils s'opposent formellement à la supression du laboratoire de micro-enseignement qu'ils jugent comme une étape préparatoire indispensable à leurs stages dans le milieu scolaire.

Cette époque coïncide avec la refonte des programmes de formation des maîtres pour l'enseignement préscolaire et primaire et pour l'orthopédagogie. La reformulation des plans de cours pour le nouveau Majeur en éducation, en accordant une meilleure part à la formation pratique dans leurs cours liés à la didactique et à l'apprentissage, prévoit des ateliers qui s'inspirent du microenseignement. Il serait alors aberrant qu'une approche, ayant des retombées en formation des maîtres dans un autre programme de la Faculté, disparaisse dans celui qui l'a développée.

Le microenseignement demeurera donc partie intégrante de la formation des maîtres du secondaire et du collégial, mais on devra, malgré tout, en réduire les coûts. L'équipe responsable apporte alors quelques modifications qui toucheront l'activité sous plusieurs aspects. D'abord, le statut du conseiller au microenseignement passera de chargé de cours à celui de superviseur, réduisant ainsi de 50% ce poste budgétaire. De plus, un seul professeur sera dorénavant affecté au microenseignement du 1er cycle. Le professeur Marc Gagnon assumera alors la responsabilité du laboratoire avancé de 2e cycle pour la formation des conseillers et j'assumerai celle du laboratoire du 1er cycle pour un groupe d'étudiants qui ne cesse de grandir depuis quelques années (170 étudiants en 1986, 180 en 1988), si l'on considère qu'en plus du cours et de l'encadrement des équipes, la difficulté de trouver des conseillers compétents disponibles le jour, pendant le stage, augmente avec le plus grand nombre d'équipes à animer. Les mesures pour réduire les coûts ont au moins eu le mérite de maintenir ceux du microenseignement à peu près au même niveau qu'à ses débuts, pour deux fois plus d'étudiants.

À l'examen, l'on se rend compte que les réformes qui affecteront les conditions de travail des professeurs, auront certains avantages pour les étudiants qui profiteront d'une plus grande

uniformité dans le traitement des contenus portant sur les fondements théoriques des habiletés (dans le sens de "skills", voir De Landsheere, 1979) et sur l'interprétation des critères utilisés dans l'évaluation de la performance. Le fait de se retrouver dans un cours commun à tous les étudiants a permis une meilleure coordination des équipes; les cours étant aussi l'occasion d'un suivi hebdomadaire. En effet, la supervision des équipes étant partagée avec des collègues, nous pouvons fournir du support aux conseillers et, en observant les stagiaires en action, recueillir une information précieuse qui, au prochain cours, favorise un ajustement rapide et contribue à maintenir un lien étroit entre la théorie et la pratique. La réforme budgétaire, jusqu'à maintenant, a cependant coupé le souffle à des prolongements novateurs qui voudraient répondre à des besoins particuliers dans le cadre de groupes plus restreints. Ces prolongements seront repris, nous l'espérons, dans un proche avenir à l'occasion de la réforme du programme.

Conclusion

Depuis cinq ans, une certaine évolution a donc marqué la pratique du microenseignement. Les cours que l'on peut identifier au domaine de la didactique générale, fournissent aux étudiants les informations nécessaires concernant les habiletés (Gagnon, 1982) et approfondissent davantage les fondements théoriques puisés aux théories de l'apprentissage et de l'enseignement. Ces fondements théoriques sont devenus plus éclectiques qu'au début du micro-enseignement où les pratiques s'appuyaient essentiellement aux principes du behaviorisme classique. Peu à peu, comme on l'a vu, la deuxième génération de pratique s'est enrichie des données de la psychologie humaniste. Depuis, à la lumière des résultats de la recherche sur le microenseignement réalisée à travers le monde entier, de nouvelles approches se sont développées et les référents théoriques ont mieux intégrés les données du néo-behaviorisme, de la psychologie sociale et du traitement de l'information. Mais surtout, certaines données fondamentales sur l'enseignement concernant les relations maître-élève, les techniques et les méthodes, et la prise en compte des différences individuelles enrichissent les contenus propres à aider

directement l'étudiant en situation d'apprentissage en laboratoire de microenseignement.

Références

ALLEN, D. & RYAN, K. (1969) Microteaching. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

DE LANDSHEERE, G. (1979) Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris: Presses Universitaires de France.

FLANDERS, N. (1970) Analysing Teaching Behavior. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

GAGNON, M. (1982) Le micro-enseignement. Document polycopié. Université de Montréal.

McGARVEY, B. & SWALLOW, D. (1986) Microteaching in Teacher Education and Training. Londres: Croom Helm.

ROGERS, C. (1966) Le développement de la personne. Paris: Dunod.

BOISVERT, Marcel. Le préceptorat: un stage hors l'école.

GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire.

GERVAIS, Colette. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire.

HAMEL, Thérèse. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle.

HARDY, Marcelle. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre défi pour les enseignants.

HENSLER, Hélène et BEAUCHESNE, André. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs.

LEBRUN, Monique. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. L'efficacité des modèles en formation des maîtres.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres.

MAHEUX, Gisèle et collaborateurs. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue.

MELLOUKI, M'Hammed. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960.

POISSON, Yves. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval.

TREMBLAY, Yolande. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation